

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار  
سال نهم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۴  
صص ۵۸-۳۹

## بررسی تأثیر تدریس مکاتب فلسفه تربیت با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه پیام نور

محمد رضا بهرتگی<sup>۱</sup>، امیر مرادی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش، بررسی تأثیر تدریس مکاتب فلسفه تربیت با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان بود. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی بود. ابزار گردآوری اطلاعات نیز پرسشنامه سنجش خودراهبری فیشر و همکاران است. در این پژوهش دو کلاس ۳۰ نفره از دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی به عنوان نمونه در دسترس مشارکت داشتند. که به طور تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. ابتدا پرسشنامه خودراهبری، به عنوان پیش‌آزمون به دانشجویان هر دو کلاس ارائه شد. سپس گروه آزمایش با استفاده از الگوی مدیریت آموزش و گروه گواه از طریق روش سنتی آموزش دیدند. در پایان دوره، پرسشنامه خودراهبری به عنوان پس‌آزمون مجدداً به هر دو گروه ارائه شد. جهت تحلیل داده‌های آماری از آزمون‌های T مستقل، فرمول اندازه اثر و تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد، به کارگیری الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان تأثیر مثبت دارد.

**کلیدواژه‌ها:** الگوی مدیریت آموزش، یادگیری خودراهبر، مکاتب فلسفه تربیت، الگوی تدریس.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۷/۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۴/۱۰

<sup>۱</sup> - استاد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، behrangimr@yahoo.com

<sup>۲</sup> - دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول) amirmoradi8@yahoo.com

### مقدمه

تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت فناوری سبب گردیده است که عمر دانش و اطلاعات علمی کوتاه باشد. برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به افراد، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر نمود. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر<sup>۱</sup> به طور روزافزون به عنوان یک الزام مطرح می‌شود. نولز<sup>۲</sup> (۱۹۷۵)، خودراهبری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (فیشر و همکاران، ۲۰۰۱).

درس فلسفه تعلیم و تربیت نقش بنیادی در تأثیرگذاری بر اندیشه و عمل دانشجویان دارد، اما تجربه سال‌های متمادی تدریس این درس به دانشجویان نشان می‌دهد، این درس با وجود قابلیت اهمیت بالقوه آن در تأثیر گذاشتن بر آن‌ها، متأسفانه مورد استقبال و رضایت دانشجویان قرار نگرفته و بارها از سنگینی محتوا، عدم درک و فهم مطالب بیان شده توسط استادان درس و به کارگیری الگوهای تدریس نامناسب توسط استادان گله‌مند بوده‌اند، در نتیجه این درس نتوانسته است نقش موثر و بنیادینی بر اندیشه و عمل دانشجویان داشته باشد. از آنجا که بیشترین بهره‌وری قابل تصور برای یادگیری این است که دانشجویان خود، شخصاً رهبری فرایندهای یادگیری خود را بر عهده بگیرند و به یادگیرندگان خود راهبر تبدیل شوند، یافتن الگو یا الگوهایی که تأثیر بیشتری در این زمینه داشته باشند، کمک قابل توجهی به مسئولین و دست‌اندرکاران امر خطیر آموزش و پرورش خواهد کرد. به نظر محقق الگوی مدیریت آموزش که اخیراً توسط استاد بهرنگی ارائه شده است می‌تواند موجبات بهبود یادگیری خودراهبر دانشجویان را فراهم آورد. بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر تدریس مکاتب فلسفه تربیت با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد روانسر می‌باشد.

<sup>۱</sup> - Self-directed learning

<sup>۲</sup> - Knowls

**الگوی تدریس:** الگوی تدریس، چارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است و شناخت و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور می‌تواند مدرس را در اتخاذ روش‌های مناسب تدریس کمک کند (شعبانی، ۱۳۸۶: ۲۱۹). صاحب‌نظران الگوهای تدریس متعددی معرفی کرده‌اند، اما دو نمونه اصلی الگوهای تدریس عبارت است از:

۱- الگوی ماشینی‌نگری: الگوی آموزشی قدیمی است که در آن انسان به عنوان موجودی غیرفعال، تهی و منفعل در نظر گرفته می‌شود که ذاتاً تنبل و تن‌پرور است. در این الگو، مدرس مرکز و نقطه اتکای شاگردان است و به عنوان دریایی از معلومات در برابر آنان ظاهر می‌شود، لذا عده‌ای این الگو را «الگوی معلم‌مداری» نامیده‌اند.

۲- الگوی سازمانی‌نگری: در این الگو، فراگیران ذاتاً فعال‌اند و لذا نیازهای آنان در درجه اول اهمیت قرار دارند. در این الگو، هدف نظام آموزشی، بهبود و پرورش مداوم فراگیران در جهت به ظهور رسانیدن توانایی‌های بالقوه آنان است، به همین دلیل عده‌ای آن را «الگوی شاگردمدار» نامیده‌اند (شعبانی، ۱۳۸۶: ۲۱۹ - ۲۲۰).

الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری هستند و تدریس واقعی آموزش نحوه یادگیری به شاگردان است. ما با استفاده از الگوها در حالی که به شاگردان در کسب اطلاعات، نظرات، مهارت‌ها و راه‌های تفکر کمک می‌کنیم نحوه یادگیری را نیز به آن‌ها می‌آموزیم. مدرسان موفق تنها ارائه‌دهنده‌های خوبی نیستند، بلکه آنان شاگردان خود را به حوزه تکالیف سالم شناختی، اجتماعی وارد می‌کنند و به آنان شیوه استفاده موثر از آن‌ها را می‌آموزند (جوینس و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین با خروج از رویکرد آموزشی حافظه‌پرور و به چالش کشاندن ذهن فراگیران از طریق انجام فعالیت‌های عملی مناسب، می‌توان فراگیران را در رویکرد یاددهی-یادگیری فعال نموده، روحیه انجام فعالیت‌های گروهی و مشارکتی را در آن‌ها پرورش داد (تسپارلس، ۱۹۹۸).

**الگوی تدریس مدیریت بر آموزش:** این الگو که نوع خاصی از تدریس مشارکتی را معرفی می‌کند توسط پروفیسور بهرنگی مطرح گردیده و مستند به پژوهش‌های نیمه تجربی بسیاری است که در تازه‌ترین تحقیقات به کار گرفته شده‌اند و اثربخشی خود را در دستاوردها نشان داده و مورد تأیید قرار گرفته‌اند. از جمله می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره کرد: بهرنگی و آقاییاری (۱۳۸۳) با عنوان، تحول مبتنی بر الگوی مشارکتی جیگ‌ساو؛ بهرنگی (۱۳۸۹، الف) با

عنوان، استفاده از الگوی مدیریت آموزش در خلاقیت یادگیری و یادگیری خلاقیت؛ بهرنگی (۲۰۱۰) با عنوان، بهبود یادگیری خلاقیت؛ بهرنگی (۲۰۱۱) با عنوان، یادگیری کاربرد الگو؛ بهرنگی و ملکی (۲۰۱۵) با عنوان، تأثیر الگو در کاهش اضطراب از امتحان؛ بهرنگی و زبردی (۲۰۱۵) با عنوان، استفاده از الگو برای کارآمدی در ریاضیات؛ بهرنگی و بوربور (۲۰۱۵)؛ با عنوان، استفاده از الگو در جمع‌فرآیندی و نقش الگو در بهبود ذهنیت فلسفی کودکان (۲۰۱۵) و این نظریه با تحقیقات نیمه تجربی بسیاری که نتایج آنها شواهد علمی مدلل را در تأثیرات معنادار الگو به لحاظ آماری نشان می‌دهد اولویت در برنامه تحول در آموزش جاری را برجسته می‌سازد. محور اساسی این نظریه مرکب از مراحل است که برای کاربرد مشترک آن توسط مربیان در ده مرحله یا گام بیان می‌شود. سناریوی نحوه به‌کارگیری الگوی مدیریت آموزش در تدریس مکاتب فلسفه تربیت در کلاس درس فلسفه تعلیم و تربیت به شرح ذیل است:

۱- **گام اول:** آماده‌سازی شاگردان برای تحلیل مبحث درسی بر اساس خلق نمودار پیوند بین مفاهیم عمده: در این گام از دانشجویان خواسته شد برای جلسه بعدی فصل چهارم کتاب فلسفه تعلیم و تربیت (مکتب پندارگرایی) را به دقت مطالعه و نمودار و چارت کلی آن را تهیه کنند، به گونه‌ای که مفاهیم عمده و شمای کلی فصل را نشان دهد. هدف از این کار آن بود که پیش‌سازماندهنده توسط دانشجویان تهیه شود تا پیش از ورود به کلاس، با تصویری که از مبحث درسی به دست می‌آورند برای مشارکت در فعالیت‌ها و جریان پردازش اطلاعات در کلاس آماده شوند.

۲- **گام دوم:** گروه‌بندی فراگیران با توجه به تعداد صفحات: کل دانشجویان کلاس ۳۰ نفر می‌باشد. در این گام دانشجویان در شش گروه پنج نفره گروه‌بندی شدند و ۲۶ صفحه فصل چهارم کتاب بین این شش گروه تقسیم شد. نحوه تقسیم شاگردان در شش گروه کاملاً تصادفی و از روی لیست دانشجویان و بر طبق جنسیت و حروف الفبا بود. سعی شد تا حدودی هم نظر خود دانشجویان هم جهت عضویت در گروه دلخواهشان مدنظر قرار گیرد تا بی‌انگیزگی به وجود نیاید. سپس با تقسیم تعداد صفحات فصل چهار کتاب به تعداد گروه‌ها، به هر گروه ۴ صفحه (با توجه به سرتیترهای محتوای درون فصل) جهت مطالعه اعضای هر گروه، ژرف‌اندیشی و مباحثه آن‌ها تعیین گردید. هدف از گروه‌بندی دانشجویان، مشارکت دادن آن‌ها در فرآیند تدریس است، البته مشارکت شاگردان در طی هر ده گام همواره مدنظر است.

۳- **گام سوم:** ایجاد آمادگی برای خلق و یادگیری تصویرسازی از عناوین کلی و جزئی مبحث درسی: در این گام، نحوه مشارکت شاگردان در داخل و در بین گروه‌ها مشخص گردید، چنان که در گام قبلی مشخص شد کل دانشجویان کلاس به گروه‌های پنج نفره با تعدادی صفحات و سرتیتر مشخص جهت مطالعه تقسیم شدند. به هر یک از دانشجویان در گروه دو وظیفه داده شد؛ اول بیان مطالب خود به دیگر اعضای گروه و گرفتن بازخورد از آن‌ها به عنوان مشاور علمی و دوم؛ دادن بازخورد به دیگران در زمانی که او نکات اصلی صفحات خود را بیان می‌دارد. شناسه‌های مفهومی برگرفته از هر عنوان (مانند شناسه‌های مفهوم اصول از دیدگاه روانشناسی) در روی کارت‌هایی که به اندازه ۸/۱ کاغذ A4 و با فونت ۲۶ یا قوت است منعکس می‌شود و صفحه کتاب که آن شناسه در آن قید شده است در پشت کارت نوشته می‌شود. در این گام ابتدا گروه‌ها بر حسب تعداد صفحات اختصاص یافته به خود شناسه‌های مفهومی هر عنوان را طی مطالعه آن مبحث استخراج کرده و سپس طی مباحثه‌ای که با دیگر اعضای گروه‌شان دارند صحت آن‌ها را به اتفاق نظر می‌پذیرند. بنابراین اعضای هر گروه بر روی تعداد مشخصی از شناسه‌ها به توافق می‌رسند و تعدادی از آن شناسه‌ها نیز ممکن است کنار گذاشته شوند. از این گام به بعد استفاده از الگوی مشارکتی بیشتر از سایر الگوهای تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این گام ترتیبی برای مشارکت درون گروهی شاگردان برای مباحثه درباره مطالب صفحات هر عنوان و زیر عنوان اتخاذ می‌شود تا شاگردان گروه‌ها بر نکات کلیدی و مفاهیم اصلی مطالب آگاه شوند. شاگردان در این گام جداول خود و نیز شناسه‌های مفهومی خود را به مشورت گذارده و به اطلاعات موثقی از مبحث درسی دست می‌یابند.

۴- **گام چهارم،** مشارکت بین گروهی: در این گام هر یک از اعضای گروه‌ها برای آموزش مبحث خود به گروه‌های دیگر رفته و پس از بیان شناسه‌های خود و آموزش مباحث صفحات اختصاص داده شده به آن‌ها و یادگیری شناسه‌های مفهومی و مباحث گروه‌های دیگر به گروه اولیه خود بر می‌گردند و رهاوردهای خود را به دیگر اعضای گروه‌شان می‌آموزند. بنابراین در این گام بیشتر گروه‌ها با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و هر گروه بخشی از مطالب فصل را که به آن‌ها اختصاص داشته است برای دیگر گروه‌ها جا می‌اندازند. به این ترتیب تکه‌های گوناگون

فصل چهارم در کنار همدیگر قرار می‌گیرد و شکل کلی مطالب فصل توسط خود دانشجویان کامل می‌شود.

۵- **گام پنجم**، ترسیم نمودار پیوند بین عناوین و زیرعناوین توسط شاگردان به‌طور مستقل: در این گام جهت سنجش تسلط‌یابی دانشجویان بر بینش یا تصویر کلی از مبحث درسی، از دانشجویان خواسته شد در یک شرایط امتحانی قرار گرفته و نمودار پیوند بین مطالب عمده فصل چهارم را ترسیم کنند و شناسه‌های مفهومی هر یک از عناوین و زیرعناوین را ذکر نمایند. لذا هر دانشجو پس از مرور گام‌های قبلی شروع به ترسیم نمودار پیوند عناوین و زیرعناوین فصل چهار کردند. این نمودار به‌گونه‌ای است که قلمرو، مقوله‌ها، مفاهیم و شناسه‌های مفهومی فصل را دربرمی‌گیرد. در این گام به شاگردانی که کارشان را به‌طور کامل ارائه دهند نمره «الف» و به شاگردان دیگر نمره «ب» با این هدف داده می‌شود که آن‌ها بتوانند از کمک یکدیگر در رفع اشکال خود برخوردار شوند. در ضمن کسی که به نمره خود اعتراض داشته باشد می‌تواند این اعتراض را توسط کسی که نمره «الف» گرفته به اطلاع استاد کلاس برساند و بازخورد گیرد.

۶- **گام ششم**، مشارکت در تدوین برنامه درسی مطلوب: در این گام دانشجویان تشویق شدند که بر اساس عناوین و زیرعناوین فصل چهارم، زمانی را صرف تفکر، جستجو و یافتن مطالب و تجارب شخصی مرتبط با مبحث درسی نمایند. لذا دانشجویان به آوردن نکات علمی جدید مرتبط با مبحث پندارگرایی و تربیت که از سایر کتب، مقالات، سایت‌ها و پایگاه‌های اینترنتی استخراج کرده‌اند تشویق می‌شوند. بنابراین از دانشجویان خواسته می‌شود که به این منابع مراجعه کرده و شناسه‌های مفهومی مرتبط با مباحث درسی خود (علاوه بر شناسه‌های مفهومی قبلی) را یافته و بر کارت‌هایی با همان اندازه اما با رنگی دیگر (مثلاً قرمز) نوشته و با خود به کلاس آورند. جهت محدود کردن و دقیق‌تر کردن جستجوی دانشجویان فهرستی از منابع مرتبط با موضوع درس به آن‌ها معرفی گردید.

۷- **گام هفتم**، تعیین الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی مناسب با استفاده از تجارب و علاقه‌مندی شاگردان و مربی: در این گام الگوهای مناسب تدریس و تکنولوژی مناسب با توجه به تجارب و علاقه‌مندی دانشجویان و استاد انتخاب شد. لذا روایت یا سناریوی تدریس با توجه به زمان، محتوی و همه عناصر تدریس با مشارکت استاد و دانشجویان تهیه و خلق می‌شود. در

ادامه و پس از انتخاب الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی، فعالیت مشترک دانشجویان و استاد صرف تعیین نقش، زمان بندی برای فعالیت های مرتبط با عناصر تدریس ( با توجه به تعداد صفحات و زمان مفید کلاس ) و نحوه ارزشیابی استاد از دانشجویان می شود. در پایان این سناریو نویسی، مقدمات اجرای تئاتر کلاسی فراهم می شود.

۸- **گام هشتم**، تهیه و تدوین نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیر عناوین با توجه به نکات کلیدی در محتوای جاری و نکات برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی با مشارکت شاگردان: در ابتدای این گام، یک سوال از دانشجویان پرسیده شد؛ با توجه به وضعیت موجود چه تغییری می توانید به محتوای فصل چهارم کتاب بدهید؟ در پاسخ به این سوال و با مشارکت کلیه دانشجویان نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیرعناوین فصل با توجه به شناسه های مفهومی اخذ شده در محتوای جاری کتاب و نیز شناسه های برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی ( کارت های رنگی ) تهیه و تدوین می شود. شیوه کار بدین صورت است که هر یک از گروه ها که بخشی از فصل چهارم را مطالعه کرده اند پس از رسم اولیه چارت کلی فصل چهارم در گام نخست، اصلاح آن در گام پنجم، در این گام پس از مباحثه درون گروهی و بین گروهی، نمودار را کاملتر و پیوند مطلوب تر و منطقی تری را بین عناوین و زیرعناوین فصل برقرار کردند.

۹- **گام نهم**، مشارکت دانشجویان و استاد در اجرای برنامه درسی نو و دریافت بازخورد اصلاحی در تأثیرات نگرشی، پرورشی و آموزشی: در این گام همه گام های قبلی در الگوی تدریس مدیریت آموزش مکتب فلسفه تربیت با مشارکت استاد و دانشجویان و با به کارگیری الگوهای متنوع تدریس برای توسعه تأثیرات پرورشی و دریافت مفاهیم به طور خلاصه مرور و بازگویی می گردد.

۱۰- **گام دهم**، ارزشیابی تکمیلی: جهت ارزشیابی میزان تأثیرات آموزشی و پرورشی برگرفته از الگوی مدیریت آموزش از پرسش نامه استاندارد شده چهل گویه ای که بر مبنای تأثیرات خانواده الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای یادگیری مشارکتی، الگوهای یادگیری شخصی و الگوهای یادگیری رفتاری برای هر گام نظریه مدیریت آموزش در عمل تدوین یافته است، استفاده گردید. سپس همین ده گام الگوی مدیریت آموزش در مورد تدریس فصل پنجم کتاب اجرا شد.

الگوی مدیریت آموزش که برگرفته از نظریه مدیریت آموزش است، در واقع مدیریت یادگیری است و توان ویژه‌ای برای جذب نکات اساسی و با اهمیت همه الگوهای تدریسی که تاکنون شناخته و معروف شده‌اند را دارد و نیز می‌تواند از تمامی تجارب موفق مربیان حرفه‌ای برای تکامل خود استفاده نماید.

**یادگیری خودراهبر:** یادگیری خودراهبر به دلیل تأکید بر جریان‌های شناختی، که فراگیران از آن آگاه است (همانند خودمختاری و استقلال) باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی، خود پریشی، بازبینی و به‌طور کلی یادگیری فراشناختی می‌شود (آشمن<sup>۱</sup>، کانوی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). ریشه‌های یادگیری خودراهبر را در حوزه تعلیم و تربیت را می‌توان در دیدگاه‌های تجربه‌گرایانه جان دیویی پیدا کرد. او هشدار می‌دهد که معلم باید راهنمای فراگیران باشد اما نباید در فرایند یادگیری دخالت کند یا آن را کنترل نماید (ویلیامز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). اگر چه این رویکرد به لحاظ فلسفی به انگیزستانسیالیست‌ها و از نظر روان‌شناختی به انسان‌گرایان نسبت داده شده است (بیلر و اسنومن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰).

اسنل (۲۰۰۱) از دو منظر فلسفی و فرایندی به خودراهبری می‌نگرد. دیدگاه فلسفی، فلسفه یا هدف فرد، استقلال شخصی و خودمدیریتی در یادگیری، رضایت یا ظرفیت رهبری آموزشی فرد را در برمی‌گیرد. از دیدگاه فرایندی نیز به فراگیران اجازه داده می‌شود تا با اتکاء به خود، یادگیری را تعقیب کنند، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای آموزشی، محتوا و رویه‌ها را روشن و ارزشیابی کنند. این رویکرد یادگیری در مقابله با پیچیدگی‌ها و تغییرات سریع و شتابان دنیای کنونی، روش مطلوبی است (بول‌هویس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶). هیم‌سترا<sup>۶</sup> نیز معتقد است؛ در یادگیری خودراهبر شاگردان و مدرسان مسئولیت فعالیت‌های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند. لذا در یک کلاس خودراهبر، نه معلم همه نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه تصمیمات درباره فرایند یادگیری به دانش‌آموزان تفویض می‌شود (هیم‌سترا، ۱۹۹۴). مطالعات

---

1 - Ashman  
2 - Conway  
3 - Williams  
4 - Biehler & Snowman  
5 - Bolhuis  
6 - Hiemstra



ریچاردسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) نیز در آموزش عالی نشان داد؛ هدایت‌گری در قراردادهای مطالعه مستقل خودراهربر ممکن است کم و بیش منجر به یک تجربه منفی شود. نیاز به خودمطالعه‌گری<sup>۲</sup> دانشجویان در دنیای پرتحول کنونی، که به یک دنیای دانش‌مدار تبدیل شده است، ضروری است. خودراهربر بودن دانشجویان خود نویدبخش صلاحیت‌ها و ویژگی‌های خاص شناختی در آن‌هاست، ابزاری که بیش از همه در پژوهش‌های آموزشی و برای سنجش آمادگی خودراهربری در یادگیری به کار می‌رود.

مدل جامع خودراهربری دارای سه بعد است؛

۱- خودمدیریتی: فرایند اصلاح رفتار خود از طریق اداره سیستماتیک محرک‌ها، فرایندهای شناختی و نتایج اقتضایی است (گریسون، ۱۹۹۲: ۱۳۶ - ۱۴۸)، لذا خودمدیریتی با تعیین هدف‌های یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد. ۲- خودنظارتی: فرایندهای شناختی و فراشناختی را مورد توجه قرار می‌دهد که شامل نظارت راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه تفکر است. خودنظارتی فرایندی است که از طریق آن یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می‌شود (گریسون، ۱۹۹۷: ۱۸ - ۳۳).

۳- خودانگیختگی: تمایل به انجام کار در گرو توانایی فرد است تا بدان وسیله نوعی نیاز تأمین گردد. رابینز<sup>۳</sup> انگیزش را بر حسب رفتار عملی تعریف می‌کند. به اعتقاد او کسانی که تحریک شوند نسبت به کسانی که تحریک نشوند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (صادقی و حسینی، ۱۳۸۷: ۱۲۳ - ۱۴۸).

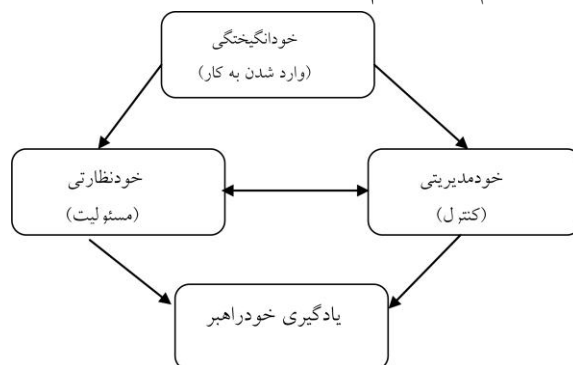
در الگوی مدیریت آموزش که حداقل کردن بار بر دوش مدرس و حداکثر کردن فعالیت یادگیری فراگیران را مدنظر دارد، مدرسان می‌توانند خودراهربری و اثربخشی شخصی فراگیران را با ارائه فرصت‌هایی قبل از آموزش، در خلال آن و یا بعد از آموزش برای اعمال نظارت بر روی یادگیری آن‌ها رشد دهند (بهرنگی، ۱۳۸۹). البته این مسئله به معنای این که فراگیران همه تصمیم‌ها را در اختیار بگیرند نیست، بلکه تأکید ما بر روی خودراهربری و اثربخشی فراگیر بدین معناست که به تفکر پرداخته و در راهبردها و تدابیر ویژه‌ای که فرصت‌هایی را برای

<sup>1</sup> - Richardson

<sup>2</sup> - Self - studing

<sup>3</sup> - Robins

تصمیم‌گیری و حل مسأله به آنها عرضه می‌کند، خود را درگیر کنند، بدون این که به آنها گفته شود که چه کاری باید انجام دهند (هیم‌سترا و براکت، ۱۹۹۴).



نمودار ۱. ابعاد یادگیری خودراهبر (اقتباس از گریسون، ۱۹۹۷)

پژوهش‌های متعددی در بررسی تأثیر کاربرد الگوی تدریس مدیریت بر آموزش به وسیله محققان صورت گرفته است. مثلاً؛ در پژوهش بهرنگی و آقایی (۱۳۸۳) با عنوان «تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ‌ساو در وضعیت سنتی دانش‌آموزان پایه پنجم» در مورد دانش‌آموزان دختر پایه پنجم یک دبستان، تفاضل میانگین دو گروه ۲/۴۴ و T محاسبه شده ۹/۱۱ در مقابل T جدول ۱/۷۶ حاکی از تفاوت بارز پیشرفت تحصیلی ناشی از خودآموزی در دو گروه آزمایش و گواه بود. در پژوهش هروی و همکاران (۱۳۸۳) موضوع تأثیر آموزش‌های سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری بررسی و مشخص گردید میانگین نمرات پس‌آزمون در آموزش با تفحص گروهی از میانگین نمرات گروهی با آموزش با سخنرانی، به طور معنادار تفاوت دارد و این تفاوت به نفع تفحص گروهی است. در پژوهش دولمن و همکاران (۲۰۰۷) مشخص شد یادگیری از طریق همیاری در کلاس درس بر افزایش یادگیری و نیز مهارت‌های اجتماعی فراگیران تأثیر می‌گذارد.

جویس و همکاران (۱۳۸۶) بیان می‌کنند؛ کاوش‌گری، منجر به افزایش درک، بهره‌وری خلاق و مهارت‌هایی برای دریافت و تحلیل اطلاعات می‌شود. جاهد حسینی و شاوون (۲۰۱۱) کاربرد روش‌های حل مسأله، کاوش‌گری، روش چند حسی، بحث گروهی، روش آزمایشگاه و پرسش و پاسخ را در پرورش خلاقیت و استفاده از این روش‌ها را در مدرسه توصیه می‌کنند. بنابراین، از

مجموع پژوهش‌های انجام شده می‌توان نتیجه گرفت؛ الگوی تدریس مدیریت آموزش بر خودراهبری، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی فراگیران موثر است. با یک بررسی کلی می‌توان نتیجه گرفت که در الگوی مدیریت آموزش، مدرس تا حد امکان خود را از محوریت فرایند یادگیری دور نگه می‌دارد و فراگیر را در این کار درگیر می‌کند. در الگوی مدیریت آموزش، مدرس در کلاس درس باید خود را به عنوان راهنما و ایجاد کننده شرایط مطلوب یادگیری بداند و به جای انتقال اطلاعات، روش کسب تجربه را به فراگیران بیاموزد. در مجموع؛ الگوی مدیریت آموزش، بستر مناسبی برای انسجام بخشیدن به امور آموزشی به منظور تحقق و توسعه مهارت خودراهبری فراگیران توسط مدرسان و فراگیران، فراهم می‌سازد.

### سوال پژوهش

استفاده از الگوی تدریس مدیریت آموزش چه تأثیری بر میزان خودراهبری یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام‌نور دارد؟

### روش

پژوهش حاضر به صورت نیمه آزمایشی (یا شبه آزمایشی) انجام شده است. نمونه منتخب، دانشجویان دو کلاس از کلاس‌های دانشگاه پیام‌نور شهرستان روانسر بود. آنها در ترم دوم سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ درس فلسفه تعلیم و تربیت را اخذ کرده بودند. به‌طور تصادفی یک کلاس به عنوان گروه گواه و کلاس دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد. عضویت در گروه به‌طور تصادفی و بر اساس کد درس فلسفه تعلیم و تربیت و بدون دخالت پژوهشگر بود. سعی شد همه موارد در این دو گروه به جز الگوی تدریس (متغیر مستقل) یکسان باشند تا این اطمینان حاصل شود که اگر تفاوت یا تفاوت‌هایی در میزان مهارت خودراهبری دانش‌آموزان مشاهده می‌شود، این تفاوت ناشی از تأثیر به‌کارگیری الگوی تدریس مدیریت آموزش بهرنگی باشد. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، دربرگیرنده دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام‌نور شهرستان روانسر در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می‌باشد. نمونه پژوهش، شامل ۶۰ دانشجوی ترم جاری درس فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان نمونه در دسترس بودند که در دو کلاس ۳۰ نفری به‌طور کاملاً تصادفی تقسیم شدند که به‌طور تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. از پرسشنامه

استاندارد خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) برای جمع‌آوری داده‌ها با هدف سنجش تغییر در مهارت خودراهبری دانشجویان در یادگیری استفاده شد. در این ابزار ۴۱ گویه‌ای، آزمودنی‌ها به مقیاسی ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ دادند. پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برآورد شده است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. پایایی این مقیاس با توجه به تغییر جامعه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمد.

**شیوه اجرا:** ابتدا پرسشنامه سنجش خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به عنوان پیش‌آزمون به دانشجویان هر دو کلاس (گروه آزمایش و گواه) ارائه شد و داده‌های حاصل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه، مبحث مکاتب فلسفه تربیت (مکاتب پندارگرایی، واقع‌گرایی) کتاب فلسفه تربیت برای گروه آزمایش با استفاده از الگوی مدیریت آموزش تدریس و برای گروه گواه از الگوهای سنتی آموزش بهره گرفته شد. سپس، مجدداً پرسشنامه سنجش میزان خودراهبری به عنوان پس‌آزمون به دانشجویان هر دو گروه ارائه شد. در ادامه، نتایج حاصل از این مرحله با نتایج مرحله قبل مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل، تحلیل کواریانس و ...) با به کارگیری نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول شماره ۱، نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌های خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن را با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار نشان می‌دهد. در این جدول مشاهده می‌شود؛ تفاضل میانگین‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤلفه خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن (خودمدیریتی، خودکنترلی، خودانگیختگی) بیش از گروه گواه است. لذا می‌توان نتیجه گرفت؛ تدریس مکاتب فلسفه تربیت (فصول چهارم و پنجم) با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبتی بر خودراهبری یادگیری دانشجویان دارد. در تحلیل استنباطی داده‌ها نیز از آزمون T برای گروه‌های مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) **استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.**

(۲) **طبیعی بودن توزیع نمرات:** برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار

گروه	مؤلفه	پیش آزمون		پس آزمون		تفاضل میانگین‌های پیش و پس آزمون و آزمون	Sig
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
گواه	خودراهبری	۲/۷۲	۰/۴۵۷	۲/۷۸	۰/۴۲۸	۰/۰۶	۳۰
	خودمدیریتی	۲/۶۷	۰/۴۷۰	۲/۷۳	۰/۴۱۴	۰/۰۶	۳۰
	خودکنترلی	۲/۶۹	۰/۵۰۱	۲/۸۲	۰/۵۲۲	۰/۱۳	۳۰
	خودانگیزگی	۲/۸۱	۰/۴۷۲	۲/۷۸	۰/۴۵۹	-۰/۰۳	۳۰
آزمایش	خودراهبری	۲/۷۰	۰/۴۳۱	۳/۷۷	۰/۳۴۸	۱/۰۷	۳۰
	خودمدیریتی	۲/۶۷	۰/۴۰۸	۳/۶۸	۰/۳۶۸	۱/۰۱	۳۰
	خودکنترلی	۲/۷۴	۰/۵۱۱	۳/۷۲	۰/۳۸۴	۰/۹۸	۳۰
	خودانگیزگی	۲/۶۸	۰/۴۸۱	۳/۹۰	۰/۴۲۶	۱/۱۲	۳۰

جدول ۲. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

آماره	درجه آزادی	Sig
۰/۱۱۴	۵۸	۰/۱۱۲

طبق آنچه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود؛ نتیجه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پس آزمون خودراهبری ۰/۱۱۴ و  $Sig = ۰/۱۱۲$  است و چون  $Sig > ۰/۰۵$  می‌باشد، بنابراین فرض صفر طبیعی بودن توزیع داده‌ها رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

(۳) **همگونی واریانس‌ها:** شاخص این پیش فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون تی مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. نتیجه آزمون لوین

F	Sig
۱/۳۰۹	۰/۲۴۳

<sup>۱</sup> Kolmogorov-Smirnov

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می شود؛ برای آزمون لوین، مقدار F برابر  $1/309$  و  $sig = 0/243$  است. چون  $sig < 0/05$  است فرض صفر همگون بودن واریانس ها، رد نشده و می توان نتیجه گرفت واریانس ها در دو گروه همگون هستند.

بنابراین با برقرار بودن سه پیش فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس ها می توان از آزمون تی مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه این بررسی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتیجه آزمون t مستقل		
Sig	Df	T
0/000	58	9/821

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می شود؛ مقدار t برابر  $9/821$  و  $sig = 0/000$  است و چون  $sig < 0/05$  می باشد. لذا می توان نتیجه گرفت بین میانگین های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس مکاتب فلسفی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش، تفاوت معناداری در میزان یادگیری خودراهبر دانشجویان دو گروه ایجاد کرده است. البته این امر می تواند ناشی از تأثیر پیش آزمون باشد. به همین دلیل لازم است با استفاده از تحلیل کوواریانس تأثیر پیش آزمون را از نتایج پس آزمون حذف نمود. برای استفاده از تحلیل کوواریانس نیز ابتدا پیش فرض های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش فرض ها عبارتند از:

**(۱) طبیعی بودن توزیع نمرات:** برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شده و نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف			
sig	درجه آزادی	آماره	
0/112	58	0/125	پیش آزمون
0/119	58	0/114	پس آزمون

طبق آنچه در جدول شماره ۵ دیده می شود؛ در نتیجه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پیش آزمون  $sig = 0/112$  و برای پس آزمون  $sig = 0/119$  است و چون در هر دو مورد  $sig > 0/05$  می باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده ها است، رد نشده و می توان توزیع داده ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

**(۲) همگونی واریانس ها:** طبق آنچه در جدول شماره ۶ آمده است، همگونی واریانس ها در گروه های گواه و آزمایش با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. همان طور که در این جدول مذکور مشاهده می شود، برای پیش آزمون  $\text{sig} = 0/558$  و برای پس آزمون  $\text{sig} = 0/236$  است و چون در هر دو مورد  $\text{sig} > 0/05$  می باشد، فرض صفر که همگون بودن واریانس هاست، رد نشده و می توان نتیجه گرفت واریانس ها در دو گروه همگون هستند.

جدول ۶. آزمون لوین

sig	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره لوین	
0/558	58	1	0/320	پیش آزمون
0/236	58	1	1/318	پس آزمون

**(۳) پایایی متغیر هم پراش (پیش آزمون):** پایایی پیش آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

**(۳) اجرای هم پراش (پیش آزمون) قبل از شروع پژوهش:** اجرای پیش آزمون برای هر دو گروه قبل از ارائه درس با استفاده از الگوی مدیریت آموزش به گروه آزمایش، انجام گرفته است.

**(۴) همبستگی متعارف هم پراش ها با یکدیگر:** این پیش فرض در صورتی قابل بررسی است که در پژوهش بیش از یک پیش آزمون وجود داشته باشد. از آنجا که در این پژوهش فقط یک پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفته است، نیازی به بررسی این پیش فرض نیست.

**(۵) همگونی شیب رگرسیون:** برای اثبات همگونی شیب رگرسیون باید شاخص F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در دو گروه معنادار باشد. نتیجه بررسی این پیش فرض در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. اثر تعاملی بین روش تدریس و خودراهبری

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۴/۸۵۶	۱	۴/۸۵۶	۵۶/۳۵۷	0/000
روش تدریس	0/028	۱	0/028	0/362	0/536
پیش آزمون	۴/۸۱۳	۱	۴/۸۱۳	۵۵/۵۳۸	0/000
اثر تعاملی	0/167	۱	0/167	1/921	0/149
خطا	۵/۵۳۷	۵۸	0/087		
کل	۷۳۸/۶۳۱	۶۲			

همان طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می شود، مقدار F تعامل بین روش تدریس و پیش آزمون برابر ۱/۹۲۱ و سطح معناداری آن یعنی  $\text{sig} = ۰/۱۴۹$  است. از آنجا که  $\text{sig} > ۰/۰۵$  است، فرضیه مقابل رد شده و فرض صفر که همان همگونی شیب های رگرسیون است، پذیرفته می شود.

**۶) خطی بودن همبستگی متغیر هم پراش و متغیر مستقل:** از آنجا که شاخص این پیش فرض بخشی از خروجی اصلی تحلیل کوواریانس است، نتایج هر دو بررسی در جدول ۸ آمده است.

چنانچه در ردیف سوم این جدول مشاهده می شود؛ مقدار F تأثیر پیش آزمون برابر ۱۳۸/۸۱۷ و معنادار است، زیرا احتمال آن ۰/۰۰۰ و کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین پیش فرض هفتم نیز که خطی بودن همبستگی پیش آزمون و روش تدریس است، رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر روش تدریس بر خودراهبری دانش آموزان گروه های گواه و آزمایش با حذف اثر پیش آزمون، در جدول ۸ آمده است.

**جدول ۸. نتیجه پس آزمون خودراهبری گروه های گواه و آزمایش**

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۵/۰۱۶	۱	۵/۰۱۶	۵۷/۱۳۶	۰/۰۰۰
پیش آزمون	۱۲/۱۸۸	۱	۱۲/۱۸۸	۱۳۸/۸۱۷	۰/۰۰۰
اثر روش تدریس	۴/۷۴۴	۱	۴/۷۴۴	۵۴/۰۴۰	۰/۰۰۰
خطا	۵/۷۰۶	۵۷	۰/۰۸۸		
کل	۷۳۸/۶۳۱	۶۰			

جدول ۸؛ ( $\text{sig} < ۰/۰۵$  و  $\text{sig} = ۰/۰۰$ ) و  $F = ۵۴/۰۴۰$  معناداری تأثیر استفاده از الگوی مدیریت آموزش نسبت به الگوهای سنتی در یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد روانسر را نشان می دهد. به عبارت دیگر تفاوت ایجاد شده در میزان خودراهبری بین دانشجویان دو گروه گواه و آزمایش ناشی از به کارگیری الگوی مدیریت آموزش بوده و پیش آزمون تأثیر معناداری بر آن نداشته است.

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، الگوی بهرنگی در مدیریت آموزش درس فلسفه تعلیم و تربیت برای دانشجویان به مدت شش هفته در دانشگاه پیام نور شهرستان روانسر به کار گرفته شد و میزان خودراهبری آنان با استفاده از پرسشنامه سنجش میزان خودراهبری فیشر و همکاران سنجیده شد. مبتنی بر



یافته‌های این پژوهش، آموزش فصول چهارم و پنجم کتاب فلسفه تعلیم و تربیت با استفاده از الگوی مدیریت آموزش در مقایسه با آموزش سنتی آن بر رشد یادگیری خودراهبری دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد روانسر مؤثرتر است. این یافته با نتایج مطالعات بهرنگی و آقایی (۲۰۰۴)، بول‌هویس (۲۰۰۳)، واگنر (۲۰۱۱)، نصیری و بهرنگی (۱۳۹۳) در خصوص موفقیت‌آمیز بودن به کارگیری الگوی مدیریت آموزش در خودراهبری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان هم‌خوانی دارد.

در مطالعه‌ای دیگر، زارع و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «مطالعه ارتباط آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی» مشخص نمودند بین آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان در محیط مجازی با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط وجود دارد و مؤلفه‌های توانایی کاربرد مهارت‌های مطالعه و حل مشکل و خودپنداره مثبت بیشترین توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و بیشترین ارتباط را با آن دارند.

نادی (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان «درک دانشجویان پزشکی از یادگیری خودراهبر و رابطه آن با ویژگی‌های فردی» به آمادگی برای خودراهبری در یادگیری در برنامه‌های دوره‌های دکترای حرفه‌ای پزشکی به منظور بهبود مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان پرداخت. یافته‌های پژوهش حاکی از رابطه منفی مستقیم آمادگی برای خودراهبری در یادگیری با معدل و با نمره علوم پایه بود.

سوبرال<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) در پژوهشی نشان داد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در یادگیری خودراهبر در حد معناداری بیش از دانش‌آموزان دیگر بود. به‌طور کلی، بررسی یافته‌های پژوهش‌های مذکور و پژوهش حاضر، نشان‌دهنده تأثیرات مثبت به کارگیری الگوی مدیریت آموزش بر خودراهبری دانشجویان است، لذا می‌توان استفاده از الگوی تدریس مدیریت آموزش را با هدف رشد خودراهبری دانشجویان در امر یادگیری به مدرسان و همه دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی توصیه کرد.

---

<sup>۱</sup> Sobral

## منابع

- بهرنگی، محمدرضا، آقایی، طیبه (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش آموزان پایه پنجم. **فصل نامه نوآوری های آموزشی**، سال سوم، شماره ۱۰، زمستان، ص ۲۳-۵۴.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۹). **بررسی الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از منظر خلاقیت در یادگیری و یادگیری خلاقیت**. سومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی و مهندسی مدیریت نوآوری ایران. قابل دسترسی از طریق سایت: [http://www.civilica.com/Paper-ICIC03-ICIC03\\_008.html](http://www.civilica.com/Paper-ICIC03-ICIC03_008.html)
- جوینس، بروس؛ ویل، مارشا؛ کالهن، امیلی (۲۰۰۴). **الگوهای تدریس**. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- زارع، حسین؛ سعید، نسیم؛ موسی پور، نعمت اله؛ سرمدی، محمدرضا؛ محمود، هرمزی (۱۳۸۹). مطالعه ارتباط آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی. **فصل نامه آموزش عالی ایران**، سال سوم، شماره ۳ (پیاپی ۱۱)، زمستان، ص ۱۶۳-۱۸۷.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۶). **مهارت های آموزشی و پرورشی** (روش ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- صادقی، عباس؛ حسینی، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان. **فصل نامه آموزش عالی ایران**، سال اول، شماره ۲، پاییز، ص ۱۲۳-۱۶۴.
- نصیری، رحیمعلی؛ بهرنگی، محمدرضا (۱۳۹۳). **بررسی تأثیر تدریس علوم تجربی با استفاده از الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان سال سوم راهنمایی**. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- هروی، کریموی؛ مجید و همکاران (۱۳۸۳). تأثیر روش های آموزش سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه (۱). **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، شماره ۱۱، صص ۵۲-۵۶.
- Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. ( 1993 ). **Cognitive Strategies for special education**. New York: Routledge. Available in; [www.newc.Astle.edu.an/school/education/staff](http://www.newc.Astle.edu.an/school/education/staff).
- Behrangi, Mohammadreza. (2010). **Improvement of learning**. The first meeting of the Association of Educational Administration at the conference hall of the Ministry of Education. In dated 4/10/2010).

- Behrangi, Mohammadreza (2011). **Model of Management Education Creativity**, 4th conference of creativity and innovation in Mashhad.
- Behrangi, M. R.; Zebarjadi, Arash (2015a). **Managing education model, a new strategy for learners to develop self-efficacy in mathematics classroom**. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE), II. IOSTE Eurasian Regional Symposium & Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, M. R. Bourbour, Atiyeh (2015b). **The importance of managing education model combined with the attributes of cultural intelligence and transformational leadership concepts in teaching “processing addition”**. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE), II. IOSTE Eurasian Regional Symposium & Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, Mohammadreza ; Maleki, Davood; (2015). **Investigating the interactional role of students’ goal orientation on the relationship between teaching methodology of management on education pattern and students.test anxiety**. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. 6th - 8th of July, 2015; Place: Barcelona (Spain). Organising entity: IATED.
- Biehler, R. F. & Snowman. T. ( 1990 ). **Psychology applied to teaching**. Sixth edition, Boston, Houghton Minfflin Company. Available in: Ferdosy University.
- Bolhuis, S. ( 1996). **Towards Active and Self- Direct Learning. Preparing for For lifelong learning**. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research association. New York, Ny. April 8- 12.
- Fisher, M. King, J & Tague, G. ( 2001 ). Development of a self-directed learning readiness Scale for nursing education. **Nurse education today**. Oct;21(7):516-525.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. **Adult Education Quarterly**, Vol 42 (3), pp136-148.
- Garrison, D. R. (1997). Self – directed leaning: Toward a comprehensive model. **Adult Education Quarterly**, Vol 48 (1), pp18-33.
- Harvey, o. j., hunt, D. & Schroeder, H., (1991). **Conceptual systems and personality organization**, New York: Wiley. p12.
- Hiemstra, R. & Brockett, R. (1994). **From behaviorism to humanism: Incorporating self–direction in leaning concepts into the instructional design process**, University of Oklahoma .

- Jahed, H. A, Husseini Shavoon, A. ( 2011 ). Identify and develop the use of Creative methods for nurturing Creativity of Student. Research, Science and Technology Organization of Iran. tehran. 29 and 30 may. Page 89.
- Richardson, M. ( 1988 ). Innovating andragogying a basic nursing course: An evaluation of the self – directed independent study contract with basic nursing student. **Nurse Education Today**. 8: 315 – 324.
- Sobral, D. (1997). Improving Learning Skills: A Self-Help Group Approach, **Higher Education**, 33, pp39-50.
- Snell, L. ( 2001 ). The link between Self-directed Learning and Continuing. **Medical Education**. McGill. University, Montreal Canada. Vol 22, No, 8.
- Tesparlis, G. ( 1998 ). Dimensional analysis and Predictive models in problem solving. **International Journal of science Educational**, 20, 335 – 350.
- Wagner, Susan. (2011). **the self-directed learning practices of elementary teachers**, Doctoral Dissertations: University of Tennessee, Knoxville.
- Williams, B. ( 2004 ). Self-direction in Problem based Learning program. **Nurse education Today**. 24, 277 – 285.